

Cercetările hermeneutice și relevanța lor în sfera educației*

Ștefan Afloroaei

Membru corespondent al Academiei Române

Am păstrat, în titlul expunerii mele, pluralul primei expresii întrucât există, cu fiecare epocă istorică, o mare diversitate a reflecțiilor de natură hermeneutică. Și, desigur, s-au afirmat deja diferite genuri de hermeneutică: biblică sau religioasă, filosofică, juridică și istorică, literară, simbolică sau culturală. Considerațiile mele vor avea în vedere mai ales cercetările hermeneutice de natură filosofică.

Voi menționa mai întâi câteva date proprii acestor cercetări și, apoi, unele momente din evoluția lor europeană, nume sau scrieri care au marcat epoci întregi, îndeosebi cele care fac evidentă deschiderea hermeneuticii către lumea educației. În cele din urmă, mă voi opri la câteva probleme distincte și motivații ce apropie mult hermeneutica timpului nostru de reflecția cu privire la fenomenul educației.

Date proprii cercetărilor hermeneutice

Așa cum știm, aceste cercetări privesc îndeosebi maniera de interpretare și înțelegere a ceea ce oamenii gândesc, exprimă sau fac. Au în vedere, așadar, posibile înțelesuri ale unor forme de expresie sau ale unor conduite și evenimente. Conceptele puse în joc sunt de obicei cele de sens și înțeles, limbaj sau formă de expresie, interpretare, intenționalitate a celor exprimate, context sau orizont de înțelegere.

De o importanță aparte îmi apare faptul că asemenea cercetări privesc de fiecare dată modul nostru de înțelegere. De exemplu, condițiile de posibilitate ale înțelegerii, unele forme sau niveluri distincte, dar și unele limite sau deficiențe, cu efectele lor în viața de toate zilele. Am motive să

cred că miza importantă a hermeneuticii o constituie tocmai faptul înțelegerii, atât ca înțelegere a unui text, cât și a unor decizii sau fapte, atât ca înțelegere de sine, cât și ca înțelegere a celuilalt și cu celălalt. Termenul „înțelegere” e asumat astăzi mai ales în accepțiunea lui verbală, ca act sau ca exercițiu mereu refăcut. Tocmai în spațiul larg al unui asemenea exercițiu, îndeosebi când acesta privește experiența de viață a unei comunități, se verifică diverse interpretări, credințe și sensuri de care noi uzăm.

Prin urmare, câteva distincții apar importante în asemenea discuții. Bunăoară, cea dintre înțeles, pe de o parte, și informație sau cunoștință, pe de altă parte (fără a confunda totuși ultimii doi termeni). De altfel, când suntem atenți la felul în care se comunică public și la variatele motivații ale celor transmise, nu vom confunda o simplă informație cu un înțeles propriu-zis. În destule situații știm ce anume se afirmă, de exemplu, dar nu știm dacă e justificată sau nu afirmația respectivă, dacă e folositoare sau nu pentru noi. Prin urmare, multe informații care ne asediază zilnic nu au în primă instanță un înțeles distinct. La fel, există destule cunoștințe al căror înțeles nu ne este clar, deși presupunem că au fost verificate într-o măsură. Însă, atâta vreme cât nu avem acces la justificarea lor cognitivă, la un posibil rost al lor sau la unele efecte practice, înțelesul lor nu ne este clar. Înțelesul nu se confundă nici cu ceea ce numim interpreta-re; una și aceeași interpretare poate avea diferite înțelesuri; uneori, poate fi lipsită de orice înțeles, căci există interpretări gratuite sau chiar aberante. Cumva ciudat la prima vedere, înțelesul nu se identifică nici cu ceea ce numim sens. De altfel, în

*Conferință susținută în Aula Academiei Române, Filiala Iași (23 octombrie 2024)

destule studii de lingvistică se distinge între semnificație, sens și înțeles. Această diferență o putem sesiza și într-o manieră mai simplă, când constatăm, bunăoară, că sensul de primă instanță al unui enunț este fie insuficient prin sine, fie pur formal. Ca să dau un exemplu banal, să ne imaginăm că auzim pe cineva dintr-o cameră alăturată spunând „Afară fulgeră”; ne sunt cunoscute semnificațiile celor două cuvinte și, desigur, avem acces la sensul gramatical al propoziției. Însă, pentru a accede la înțelesul ei ar trebui să știm, de pildă, cine spune această propoziție și cu ce intenție sau cu ce efecte, dacă propoziția descrie o stare de lucruri sau, dimpotrivă, este un vers dintr-un cântec sau o secvență dintr-un joc pentru copii. Cu alte cuvinte, înțelesul presupune raportarea celor exprimate la anumite contexte, intenționalități și efecte. E adevărat că ne-am obișnuit să luăm adesea ca sinonimi termenii „sens” și „înțeles”, însă acest lucru nu justifică identificarea lor, mai ales când dorim să fim atenți la felul în care comunicăm sau în care interpretăm ceva anume.

Surse ale hermeneuticii europene

Nu doresc să fac un istoric al cercetărilor hermeneutice. Însă știm bine că asemenea cercetări sunt recunoscute încă din vechime. În *Dialogurile* lui Platon, de exemplu, se pune constant problema înțelegerii celor gândite, spuse sau făcute de oameni. După câteva secvențe pregătitoare, într-un asemenea „dialog” apare întrebarea, formulată adesea de Socrate, cu privire la ce anume înțeleg cei care discută prin cuvintele lor și, mai ales, prin ceea ce spun că știu. Bunăoară, prin adevăr sau dreptate, frumusețe sau pietate, iubire sau prietenie, suflet, viață sau moarte. Sunt admirabil înfățișate în *Hippias Maior*, de pildă, unele trepte pe care le presupune înțelegerea frumosului, fără ca vreuna dintre ele să apară drept ultimă. La fel, în *Menon*, unele înțelesuri ale faptului de cunoaștere, odată cu anumite accepțiuni ale virtuții. Sau, în *Symposion*, ceea ce înseamnă Erosul, atât ca personaj mitic și literar, cât și ca experiență umană, mai ales când e vorba de iubirea a ceva frumos și bun. În câteva dialoguri se discută explicit despre interpretare (*hermenéia*) și despre condiția interpretului, făcându-se diferența între cel care doar transmite ceva, un mesaj sau o informație, și cel

care caută să înțeleagă împreună cu alții cele spuse. Prin tradiția platoniciană, s-au păstrat în cultura europeană câteva cerințe ale bune înțelegeri. De exemplu, că aceasta presupune o nedumerire sau o formă de mirare și, astfel, o interogație; că înțelegerea a ceva anume se corelează mereu cu înțelegerea de sine; deopotrivă, că înțelegerea devine posibilă prin dialog, gândind în fața celorlalți sau împreună cu ei și căutând posibile argumente sau moduri de a susține o idee. În definitiv, înțelegerea, așa cum o caută Socrate și prietenii săi, face parte din procesul cultivării de sine (*paideía*), având în cele din urmă un sens moral sau existențial.

Cum știm, Aristotel a scris un mic tratat, *Peri hermeneías* (tradus în latină de Boethius sub titlul *De interpretatione*, „Despre interpretare”). Are în vedere modul de exprimare a unor gânduri și, mai ales, spusa cu sens (*lógos*). Aristotel e atent înainte de toate la rostirea enunțiativă, care poate fi adevărată sau falsă (spre deosebire de rugămintă, întrebare, poruncă, invocare etc.). Își dă seama că, pentru a distinge între adevărat și fals, e necesar să fim atenți la modul de a vorbi și de a gândi, adică la gramatică și la logică. Acestea două pregătesc o bună raportare la sine și la lumea reală. În fond, nu ar trebui să lipsească în educația cuiva anume grija față de felul în care vorbește și în care gândește. Mai bine spus, grija față de un „triunghi elementar” al formării de sine, care aduce împreună grija pentru felul de a vorbi, pentru cel de a gândi și pentru modul de raportare la ceilalți. Așadar, gramatica, logica și etica, într-o accepțiune mai largă a termenilor.

Mai târziu, exercițiul hermeneutic se afirmă mai ales prin unii interpreți de seamă, fie stoici și neoplatonicieni, precum Seneca sau Plotin, fie creștini, precum Origen (*Despre Principii*), Augustin (*Despre doctrina creștină*), Dionisie Areopagitul (*Despre numirile divine*) sau Maxim Mărturisitorul (*Peri diaphóron apóron*, titlu tradus în latină de John Scot Eriugena prin *Ambigua*). Devine importantă acum, pedagogic, relația dintre înțelegere și credință, ca și cea dintre înțelegere și trăirea intimă (ideea ca atare se va păstra până astăzi, întrucât înțelegerea e orientată într-o măsură de trăirile și credințele noastre). Ajung consacrate cele patru sensuri ale unui text sau ale unor evenimente: sensul literal, cel moral, cel alegoric și cel

anagoric. Merită reținută ideea că niciodată nu e în joc un singur sens, dar nici simpla egalitate între diferite sensuri. Sensul anagoric, de exemplu, se realizează când cuvântul revelat devine, pentru omul credincios, fapt de viață sau comuniune cu Dumnezeu. Avea să fie astfel mai bine conștientizat faptul că omul înțelege realmente un adevăr de viață atunci când îl urmează în propria viață și când răspunde unui mod elevat de conviețuire.

Cercetări moderne cu deschidere către lumea educației

Cultura modernă vine cu o tematizare extinsă și mult ramificată a interpretării, încât hermeneutica devine o teorie amplă a interpretării și înțelegerii. Vor fi descrise multe forme de interpretare: gramaticală și psihologică, istorică și critică, morală și existențială. Foarte importantă devine pentru unii autori conștientizarea nivelului la care se situează înțelegerea: implicit sau explicit, spontan sau reflexiv, narativ sau conceptual. Importanță apare și relația înțelegerii cu pre-înțelegerea și cu ne-înțelegerea, care, cum s-a văzut, nu are doar un sens negativ.

Intenționalitatea pedagogică este evidentă în scrierilor multor autori, de la Luther și până târziu, la Wilhelm Dilthey. Ea poate fi recunoscută și în cazul unor autori care, fără a dedica interpretării scrieri speciale, au practicat-o în moduri memorabile. Bunăoară, René Descartes, într-o scrisoare către traducătorul în franceză al cărții sale *Principiile filosofiei*, 1644, îi va spune cititorului cum poate fi ea citită. „Aș dori, de asemenea, să adaug un cuvânt sfătuitor privind modul de citire al acestei cărți, și anume, aș vrea să fie parcursă mai întâi în întregime ca un roman, fără să se forțeze prea mult atenția, fără opriri la dificultățile [de înțelegere] ce ar putea fi întâlnite, doar spre a ști în mare care sunt subiectele despre care tratez; și apoi, dacă se găsește că merită să fie examinate [unele chestiuni] și dacă există curiozitatea de a le cunoaște cauzele, se poate citi a doua oară pentru a lua aminte la șirul raționamentelor mele [...]; apoi, dacă se reia cartea a treia oară, sunt convins că se va găsi soluția celor mai multe dificultăți ce fuseseră însemnate mai înainte, și dacă unele încă rămân, se va găsi până la urmă soluția citind încă o dată” (traducere de Ioan Deac, 2000). Cele patru

lecturi despre care vorbește Descartes aici țin de o practică deja cunoscută în învățământul timpului. Un lucru e sigur însă și pentru noi, că a citi o singură dată un text nu e suficient pentru buna lui înțelegere. Lectura propriu-zisă este una reluată, refăcută sau reactualizată. Iar pentru unele texte, precum cele filosofice sau cele științifice, e important să-ți clarifici pe cât posibil limbajul lor conceptual și anumite dificultăți de înțelegere.

Modernii au sesizat bine și altceva. Omul nu se raportează niciodată la o idee în sine, ci la o idee așa cum este ea formulată, susținută sau crezută de cineva anume. Este în atenție tocmai viața unor idei sau cunoștințe, istoricitatea lor concretă. Mai târziu se va spune că fiecare formă de expresie – și chiar de viață – anunță inevitabil o perspectivă, o voință de afirmare și de confruntare cu altele diferite. Nietzsche a oferit o formulare greu de uitat acestei idei: nu există fapte *ca atare*, ci doar interpretări (*Voința de putere*, § 481). Are în vedere mai ales pretenția unor savanți din timpul său care credeau că, prin cercetări experimentale, pot fi descrise chiar faptele „ca atare” din această lume.

Însă modernii, cel puțin unii dintre ei, trăiesc deja sentimentul că, istoricește, s-au îndepărtat enorm de cei de înaintea lor, orientali, greci sau latini. Îi apasă tot mai mult sentimentul unei forme de străinătate istorică sau de solitudine. Își dau seama că nu-i mai înțeleg pe cei vechi sau pe cei din alte zone geo-spirituale și că acest lucru pune în discuție însăși înțelegerea de sine. Să ne amintim că Montesquieu, în *Scrisori persane*, 1721, se va întreba prin vocea unui străin venit la Paris: „Cum poate cineva să fie persan?”. Mai târziu, Cioran, de exemplu, va fi foarte sensibil la o asemenea întrebare, mai ales când cel care o pune se are în vedere deopotrivă pe sine însuși. Se va ivi astfel întrebarea dacă modelul nou de înțelegere – și odată cu acesta, cel de educație – răspunde într-adevăr noii situații istorice.

Sentimentul imensei distanțe istorice față de alții e regăsit în scrierile de hermeneutică. Un autor influențat de Leibniz, anume Johann Martin Chladenius, publică, în 1742, *Introducere în interpretarea justă a discursurilor și a scrierilor raționale*. Observă că, chiar și atunci când avem acces la limba unor scrieri, la lexicul și sintaxa lor, nu reușim să le înțelegem realmente. Se întâmplă

astfel întrucât, pe de o parte, ne rămâne străin fondul mental propriu acelu text sau celor care l-au elaborat, cu credințele sau reprezentările lor. Pe de altă parte, în mintea noastră nu mai sunt active acele concepte care au fost active în mintea celui care a scris, mai ales când acesta ține de o altă epocă. În consecință, multe scrieri ne rămân *obscure*: fie necunoscute, fie neclare sau ambigue, fie enigmatice. Ceea ce înseamnă că înțelegerea propriu-zisă presupune accesul la fondul mental al celor care au gândit sau au scris, la viața lor interioară și la atmosfera culturală a unui timp istoric.

Deschid aici o paranteză. Fapt cumva surprinzător, Dimitrie Cantemir scrie în 1720, în latină, o lucrare amplă, *Locuri obscure în catehismul publicat în limba slavonă de un autor anonim...*, răspunzând de fapt unui cunoscut teolog din lumea slavă, Teofan Procopovici. Constată, cumva în spiritul timpului, multe locuri obscure într-o scriere ce privește până la urmă educația religioasă, morală și civică a copiilor. Aș reține din paginile sale cel puțin câteva idei. De exemplu, că buna înțelegere a unor spuse contează nu doar în ordine intelectuală, ci și pentru viața concretă a omului, mai ales când o idee e urmată ca atare în viața proprie. Înțelesul nu se naște doar prin efortul solitar al cuiva anume, căci de fiecare dată sunt în joc mai multe instanțe: o învățătură (precum cea creștină), un învățător (cineva inițiat, care poate oferi o bună călăuzire) și un învățăcel (cineva care dorește să învețe). Eficientă pedagogic se dovedește relația cât mai comprehensivă cu cel care învață („blândă” și „calmă”, „binevoitoare”, „frățească”), exact acest lucru verifică de fapt calitatea învățătorului.

Încă un lucru s-ar cere amintit acum. Actul de înțelegere e pus mereu în relație cu neînțelegerea însăși, sub multiple accepțiuni. În fond, neînțelegerea, dacă e bine conștientizată, trezește și motivează efortul de înțelegere. Și, lucru știut, însoțește la nesfârșit ceea ce omul înțelege. Apoi, există lucruri de neînțeles, inepuizabile ca atare sau enigmatice. Cum observă Friedrich Schlegel, imaginea unei lumi înțelese complet poate să ne înfricoșeze. Textul în care vorbește despre așa ceva se intitulează *Über die Unverständlichkeit* („Despre incomprehensibilitate”, 1800). Proiectul unei depline inteligibilități a lumii, care a atras multe minți savante la vremea respectivă, ar

însemna sfârșitul nevoii de reflecție. Nu ar mai exista nedumeriri și întrebări de pus, nici motive de a discuta unii cu alții, dar nici bucurii datorate efortului de cunoaștere. Într-adevăr, o imagine ternă și terifiantă a lumii în care, pe neașteptate, ne-am putea trezi.

Cu privire la cele de neînțeles avea să vorbească, în aceeași epocă, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, care traduce scrierile lui Platon în limba germană. În *Hermeneutică și critică* (apărută postum, 1838), distinge între o practică laxă a interpretării, când se consideră că înțelegerea s-ar realiza spontan sau de la sine, și o practică exigentă, când se pleacă de la faptul că tocmai neînțelegerea survine spontan, pe când înțelegerea urmează a fi căutată ca atare cu o anume metodă. Ea solicită o atenție aparte, unele reguli sau strategii ale gândirii comprehensive. Când se petrece, actul înțelegerii ia forma unei reconstituiri, încât înțelege un anumit discurs acela care îi poate reconstitui geneza și configurarea finală, urmând oarecum în sens invers drumul pe care l-a făcut autorul acelu discurs. Desigur, există și excepții. Cel mai adesea, actul înțelegerii face evidentă o mișcare circulară: se va înțelege partea (bunăoară, un anumit pasaj) plecând de la datele operei ca atare, iar întregul, pornind de la părțile acestuia și corelațiile dintre ele. Merită reținută ideea că interpretul urmează a avea în vedere – fie și ca o posibilă imagine sau reprezentare – întregul unui fenomen cultural. Exact în acest sens contează, pedagogic, anumite discipline precum istoria și filosofia, literatura și artele plastice, psihologia și cercetarea credințelor religioase; acestea au și rostul de a pregăti simțurile și mintea pentru o perspectivă mai largă și mai liberă, în absența căreia buna înțelegere a unor fenomene nu e posibilă.

Foarte importante din punct de vedere hermeneutic rămân scrierile lui Friedrich Nietzsche și Wilhelm Dilthey. De fapt, ele anunță hotarul dintre două lumi istorice, cea modernă și o alta care se confruntă cu ea și o pune în discuție, uneori cu o vehemență neobișnuită. Însă nu aș reține acum decât câteva idei ce privesc fundalul unui scenariu realist al educației. Pentru Dilthey, de exemplu, faptele omenești ne sunt accesibile prin medierea limbajului și a unor reprezentări sau imagini. Mai exact, grație unor perspective asupra

celor existente. Cum spune la un moment dat, cu orice lucru frumos, cu orice act de sfințenie sau de sacrificiu, se descoperă o perspectivă asupra realității. De unde, importanța relației dintre experiența trăită de oameni, forma de expresie și actul de înțelegere. Acesta din urmă investește faptele noastre cu semnificație și, astfel, le modifică profund, în virtutea unor categorii precum cele de intenționalitate și valoare, finalitate sau scop. Prin urmare, reflecția asupra unor fapte omenești nu poate evita actul de interpretare. Însă un asemenea demers nu separă „științele spiritului” de „științele naturii”: acestea se disting metodologic, dar nu se separă. Cum constată Dilthey, cine cercetează trupul omenesc și lumea vieții, de exemplu, poate urma atât un mod de cunoaștere axat pe relații cauzale și legități, cât și unul ce caută semnificații sau înțelesuri. Asemenea reflecții aveau să influențeze mult hermeneutica secolului al XX-lea și de mai târziu. Ele readuc în atenție întrebările ce privesc, de exemplu, semnificația unor cunoștințe pentru viața omului, dar și semnificația unor artefacte sau inovații tehnice, a unor schimbări intervenite în formele noastre de comunicare și de viață.

Hermeneutica recentă și lumea educației

Să spun în prealabil că, pentru timpul nostru, încă rămân elocvente scrierile unor filosofi precum Martin Heidegger, John Dewey sau Robin G. Collingwood. Ar merita discutate în mod distinct și pe larg, dar nu e locul aici. Plecând de la cercetările acestora și ale altora, aveau să se afirme, mai târziu, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur sau Richard Rorty, ca să amintesc doar câțiva dintre cei pentru care problema înțelegerii este esențială. Sau cei care, asemeni lui Georges Dumézil, Mircea Eliade sau Umberto Eco, au explorat cu atenție nivelurile multiple de semnificație proprii unor tradiții culturale sau creații simbolice.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), de exemplu, este mereu atent la caracterul personal și evenimential al înțelegerii, la formele sale variate în relație cu unele tradiții și medii lingvistice. Rămâne fundamentală în acest sens lucrarea *Adevăr și metodă* (1960). Importante sunt și alte scrieri de mai târziu, precum *Elogiul teoriei*, *Moștenirea Eu-*

ropei sau *Actualitatea frumosului*. Avea să considere că educația ține de ceea ce s-a numit cultivare a omului (*Bildung*), formare de sine într-o comunitate de viață. Prin urmare, ea înseamnă mai mult decât transmitere de informații sau cunoștințe, mai mult și decât dobândirea unor abilități sau expertize. Înseamnă, de fapt, deschiderea vieții personale către experiențele mari ale comunității istorice și către ceea ce poate avea un sens edificator pentru ființa umană. Bunăoară, către experiența filosofică și cea științifică, artistică și tehnică și, în definitiv, către experiența morală și civică, în ideea refacerii unui spațiu de bună conviețuire. Prin urmare, educația nu are un caracter strict tehnic, nu ar trebui supusă unor modele sau finalități restrânse, precum cele economice. Nu ar trebui să așteptăm din partea ei rezultate măsurabile și performanțe imediat evidente. A proceda astfel înseamnă a denatura caracterul ei complex, liber și cu o anvergură existențială. Când realmente învață ceva, oamenii învață ei înșiși cum să gândească și să aleagă, făcând acest lucru în prezența altora care pot să le ofere un exemplu viu. Prin urmare, nu e firesc să fie învățați sau orientați doar de alții, ca și cum ar fi niște vietăți pasive sau obediente. Nu întâmplător ei refuză ceea ce li se cere imperios și dinafară, dar pot fi atenți la alții care exersează în chip elocvent și atrăgător un mod de a gândi sau de a lucra. Sunt atrași de cei despre care cred că chiar știu să gândească sau cum să facă ceva, încât pot să-i urmeze multă vreme pe aceștia, mai ales când îi descoperă pricepuți și înțelegători, sensibili față de libertatea și opțiunile celorlalți.

În 1999 (așadar, la 99 de ani!), Gadamer ține o conferință intitulată *Erziehung ist sich-erziehen* („Educația este educare de sine”). Cum va explicita singur, consideră că educația pleacă de la ceea ce e profund și durabil în noi înșine. Una dintre afirmațiile sale pare puțin speculativă, anume că educația e menită să facă din noi ceea ce deja suntem. Însă afirmația revine la sensul etimologic al educării, care, în latină (*educō*, *-are*), înseamnă a aduce la lumină ceva lăuntric omului, a aduce la vedere și a cultiva acest potențial lăuntric. Desigur, urmează a fi cultivate potențele pozitive, disponibilitățile aflate în acord cu anumite repere sau valori de viață. Ceea ce înseamnă că niciodată nu e vorba doar de anumite cunoștințe și abilități

imediat utile. Educația își propune altceva decât să facă din om un individ supus și oricând eficient, de exemplu, un viețuitor care respectă întocmai regulile stabilite de alții – indiferent cum ar fi acestea – și se străduiește să lucreze întruna, tăcut și cât mai eficient. Mi-a reținut atenția, în paginile lui Gadamer, un sens distinct al înțelegerii, asupra căruia revine în dese rânduri. Anume, înțelegerea propriu-zisă devine fapt de viață. Bunăoară, cineva înțelege binele despre care vorbește dacă într-adevăr îl realizează și îi face loc în scenariul vieții sale. Altfel spus, înțelegerea se verifică prin ceea ce facem cu încredere și prin modul propriu de viață, tocmai acesta dă la iveală reperele sau valorile în care credem și pe care le susținem. De exemplu, înțelege cu adevărat justetea acela care o realizează, înțelege cu adevărat o anumită cunoștință acela care poate să o aplice sau să o asume în practica propriei gândiri. Înțelege cu adevărat muzica acela care știe să cânte sau să interpreteze ceva. Doar a vorbi altora despre ceva anume și a ține lecții în acest sens nu constituie o dovadă suficientă a înțelegerii propriu-zise.

Repere admirabile în mediul academic ieșean

La Universitatea din Iași, în prima jumătate a secolului al XX-lea, vorbesc în prelegerile lor despre cercetarea hermeneutică unii filosofi precum Ion Petrovici, Petre Andrei, Dan Bădăraș sau Nicolae Bagdasar. Aceștia aveau ca surse unele lucrări din gândirea occidentală și, desigur, propriile lor studii în unele centre universitare din Occident. Mai târziu, vor face acest lucru profesorii Petre Botezatu și Ernest Stere.

Îl invoc astăzi pe Ion Petrovici (1882-1972) întrucât a fost unul dintre profesorii cu adevărat exemplari din Universitatea ieșeană. În 1906, este numit conferențiar și apoi profesor la catedra de filosofie. Între 1923 și 1926, este decan al Facultății de Litere și Filosofie. Între 1926 și 1927, devine ministru al instrucțiunii publice. Ajunge bine cunoscut, prin unele scrieri și conferințe, inclusiv în mediile academice din Germania și Franța. Doar că, în 1949, după destule acuze politice nefondate și anchete istovitoare, e condamnat la 10 ani de închisoare, pe care îi va petrece la Aiud. Cei care l-au cunoscut acolo ne spun că ținea adesea, chiar

în celula sa, lecții despre viața și filosofia lui Kant și despre sensul moral al vieții. Pentru Ion Petrovici au contat mult prelegerile audiate între 1905 și 1906 la Leipzig (precum cele susținute de Wilhelm Wundt și Hans Volkelt) sau la Berlin (Friedrich Paulsen, Wilhelm Dilthey și Alois Riehl). Multe referințe și exemple din paginile lui Petrovici privesc tocmai capacitatea noastră de înțelegere, cu variatele ei forme și niveluri. O asemenea capacitate îi apare decisivă, bunăoară, când cineva pretinde o anumită „perspectivă” sau „interpretare”. Este ceea ce Petrovici constată în dese rânduri, ca atunci când are în vedere un model teoretic (precum cel matematic, pentru Descartes), o paradigmă științifică (precum cea newtoniană sau cea einsteiniană), o viziune metafizică și morală. Va spune că filosofiei îi este esențială orientarea reflexivă, adică nevoia de limpezire a unor justificări sau semnificații. Este ceea ce a căutat să facă el însuși în prelegerile sale, în conferințe și în anumite volume, sau, cum am văzut, prin discuțiile duse în închisoare cu colegii de celulă.

În anii studenției mele, am avut bucuria să audiez și să cunosc profesori cu adevărat exemplari, precum Petre Botezatu și Ernest Stere. M-au surprins atunci, în ceea ce-i privește, atât o anumită artă a interpretării unor texte sau fapte, cât și reflecția lor asupra condițiilor unei bune cultivări de sine.

Petre Botezatu (1911–1981), bunăoară, vorbește adesea despre unele moduri de interpretare și înțelegere. De altfel, avea să dedice hermeneuticii o secțiune distinctă în una dintre scrierile sale, elocventă pentru felul în care o regăsește. Este vorba de *Constituirea logicității*, apărută postum, în 1983. Pleacă de la o idee mai veche, anume că prin formalizarea limbajului, în logică sau în unele științe, se ajunge la importante „pierderi de semnificație”. Prin urmare, este necesară „suplimentarea reprezentării matematice cu o reprezentare conceptuală”. După ce amintește câteva nume mari, Paul Ricoeur sau Roman Ingarden, Botezatu reține ideea stratificării semnificației în percepția unui text, a unei opere de artă sau a unui fenomen. Și consideră că la fel ar trebui procedat și cu limbajul formal. Poate fi descoperit astfel, în lumea formalismelor logice, „un univers stratificat”: (1) „înțelegerea extensională, formală” („se citesc

simbolurile numai cu sensul lor dat prin sintaxă”); (2) „înțelegerea sistemică (contextuală), prin care formula este raportată la valoarea întregului sistem logic, la care participă”; (3) „înțelegerea structurală”, prin „încadrarea sistemului logic în structura matematică de bază”; (4) „înțelegerea intensională, la realizarea căreia concură elemente de înțeles ale limbajului cotidian” și care „leagă de fapt noțiunile în argumentarea uzuală”; (5) „înțelegerea abisală, ceea ce aduce în scenă forțele psihice care angajează formalismul respectiv și argumentarea în acțiune” (la acest nivel se descoperă, de exemplu, scopuri aparente sau profunde „care conduc întreaga argumentare”) (120-121). Astăzi, când știm bine ce înseamnă mediile digitale, considerațiile lui Botezatu apar neașteptat de sugestive.

Profesorul Ernest Stere (1912–1979) avea mereu în atenție „intenționalitatea socratică” a filosofiei, așa cum îi plăcea să spună, adică o intenționalitate profund reflexivă. Deopotrivă, considera că înțelegerea comportă de fiecare dată o valență etică, mai ales prin ceea ce numim înțelegere cu ceilalți și bună înțelegere. Buna înțelegere este cea orientată de valorile care susțin o formă demnă și liberă de conviețuire. A interpreta adecvat o anumită doctrină – filosofică, politică sau religioasă – înseamnă să întrevezi atât evoluția ei în timp, cât și efectele în viața nemijlocită a oamenilor, aceasta a fost una dintre ideile pe care le-a susținut ani de-a rândul. Profesorul Ernest Stere era admirat de noi mai ales în timpul seminariilor pe care le-a susținut în fața noastră. Bunăoară, după ce ne întreba, zâmbitor și calm, ce anume am înțeles din cutare pasaj al lui Platon, se întreba pe sine cum ar fi totuși potrivit să înțelegem acel pasaj, avansa unele ipoteze și nu se sfia să spună că lui însuși îi rămân destule lucruri neînțelese, pe care, absolut surprinzător, le formula acolo în fața noastră, spunându-ne apoi că urmează să revenim asupra lor după ce mai citim și mai reflectăm cât de cât. Două nume din cultura europeană reveneau mereu în considerațiile sale, Socrate și Pascal, socotindu-le emblematice pentru o raportare autentică la sine și la ceilalți.

Orientarea hermeneuticii actuale către sfera educației

O asemenea orientare e recognoscibilă mai mult decât altădată și, desigur, există lucrări elocvente în acest sens. De exemplu, Shaun Gallagher,

Hermeneutics and Education, 1992; Paul Fairfield (ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics*, 2010; Jean Grondin, *Gadamer's Experience and Theory of Education*, 2010; Gregory Loewen, *Hermeneutic Pedagogy: Teaching and Learning as Dialogue and Interpretation*, 2012. Este deja cunoscută o amplă enciclopedie în această privință: Michael A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy*, 2017.

Ne-am putea întreba cum se explică astăzi asemenea cercetări. Este posibil ca educația, nu doar aici, la noi, ci și în alte părți, să descopere deja o latură profund problematică, insuficiențe care devin de-a dreptul îngrijorătoare. Un fapt e sigur, ne-am distanțat foarte mult de modelul clasic de educație, însă nu am găsit unul adecvat noii situații istorice în care ne aflăm. Ceea ce înseamnă că, alături de pedagogi și de psihopedagogi, urmează să reflectăm cu toții asupra acestui fenomen absolut esențial în ceea ce ne privește. Or, bună parte a problemicii hermeneutice, dacă ne gândim, de exemplu, la problema interpretării și a înțelegerii, a sensului și semnificației, a rolului pe care îl are dialogul, e inevitabilă în discutarea unor chestiuni ce privesc educația. Mai mult chiar, ea poate să inspire și să susțină unele practici adecvate în procesul de educație.

Din câte constat, în literatura recentă sunt adesea revăzute sau chiar resemnificate unele concepte cu dublă valență, hermeneutică și pedagogică. De exemplu, cultivare de sine și educație, sens și înțelegere, buna situare în mediul limbii, dialog și gândire reflexivă. Cei care discută asemenea chestiuni nu-și propun să formuleze neapărat reguli didactice, nici reforme ale educației, cercetările lor nu au un caracter prescriptiv. Cred că procedează bine astfel. Preferă de obicei să ne facă atenți la ceea ce se petrece cu noi când, de exemplu, dăm curs unor interpretări gratuite sau aberante, când evităm momentul de reflecție asupra celor spuse ori decise, când nu ne interesează în ce fel înțelegem și dacă realmente înțelegem sau nu, când interogația și dialogul devin pur și simplu formale, când comunicarea ajunge babilonică și vană. Astfel de discuții pot să ne facă atenți la situația noastră de astăzi și la unele riscuri uriașe. Sunt mereu aduse în față unele confuzii care se fac tot mai des, precum cea dintre reținerea unor

informații și înțelegerea acestora, sau cea dintre performanța intelectuală și cultivarea de sine. Unii autori constată, de pildă, cât de importantă devine conștientizarea unor niveluri multiple ale sensului și ale înțelegerii. Să ne amintim că, în Prefața la *Imagini și simboluri*, Eliade observă bine cum oamenii, din comoditate sau din nevoia unei eficiențe imediate, tind să rețină un singur nivel al sensului în legătură cu spusele sau conduitele lor. De regulă, cel literal, de primă instanță. Sau cel regăsit prin uzul comun, cotidian. Or, consideră Eliade, expresiile și conduitele noastre, mai ales cele simbolice sau cele elaborate cultural, deschid multiple niveluri ale sensului, unele cu adevărat rafinate. Când mintea noastră se oprește la un singur nivel al sensului, are loc o formă de fixație psiho-mentală, ceea ce poate duce la conduite iraționale. Așa se întâmplă, de exemplu, când căutăm să înțelegem fapte reprobabile moral prin cauze exclusiv bio-cerebrale, sau, eventual, când reducem geneza lor la posibile traume suferite de cineva în copilărie.

S-a spus cu îndreptățire că educația propriu-zisă ia forma unui eveniment, a unei experiențe de viață. Însă urmează mai întâi a revedea înțelesul acestui termen, „experiență”, care, ca și alții, „dialog”, „cultură” sau „educație”, a suferit o serioasă eroziune semantică. Or, experiența autentică, ne spune Gadamer, este cea care, pe de o parte, ne descoperă propriile năzuințe și limite, iar pe de altă parte, ne modifică profund în unele privințe. În acest sens, educația ia forma unei adevărate experiențe pe care, cum știm, o realizează cineva care, pentru destul timp, se află în raza atrăgătoare a experienței altcuiva. De aceea nu e niciodată suficient să-i spui cuiva, de exemplu, cum ar trebui să gândească în mod just. Uneori acest lucru este fie plictisitor, fie lipsit de sens. Cineva învăț să gândească într-o manieră justă dacă acela pe care îl are în față, zi de zi, gândește cu atenție și în chip just. Cineva învață să reflecteze asupra unor lucruri dacă învățătorul său obișnuiește să reflecteze, să-și pună sieși întrebări, să caute alternative și argumente, sensibil mereu la limitele gândirii sale.

Voi încheia spunând că, astăzi, educația nu trebuie să rămână doar în grija celor care, prin funcțiile lor instituționale, decid într-o manieră sau alta starea ei juridică și socială. Ea nu ar trebui să rămână nici doar în grija celor care se văd la un

moment dat angajați oficial ca „experți în educație”. În definitiv, este vorba de o experiență esențială care ne privește pe toți, căci privește însăși condiția noastră culturală și istorică. Educația nu se face niciodată pentru timpul prezent, doar pentru acest timp și pentru nevoile sale urgente. Când prezentul unei comunități de viață are un conținut real și propriu, în acesta se conjugă sau se confruntă trecutul acelei comunități și viitorul pe care îl prefigurează.

Note

1. Menționez că textul de față reia conținutul unei conferințe susținute în Aula Academiei Române, Filiala Iași, în 23 octombrie 2024. Conferința a fost prevăzută în cadrul proiectului *Mărturii ale vieții culturale din Academia Română*, organizat de Academia Română, Filiala Iași și de Biblioteca Centrală Universitară „Mihai Eminescu”.

2. E adevărat că prin orice conduită omenească – inclusiv prin percepțiile noastre primare – are loc și o anumită comprehensiune sau „înțelegere”. De obicei, aceasta este vagă, neclară sau difuză. Dacă însă tindem către un nivel reflectat al comprehensiunii, conștient într-o măsură de sine și de propriile limite, înțelesul urmează a fi distins de alte conținuturi mentale. Sigur, putem accepta ideea că orice cunoștință aduce cu ea și un înțeles (de exemplu, referința la un posibil conținut al celor exprimate), doar că acesta poate să fie vag, implicit și nu explicit, presupus ca atare și nu reflectat.

3. Eugeniu Coșeriu, bunăoară, revine în dese rânduri la asemenea distincții, ca să amintesc doar scrierea *A spune lucrurile așa cum sunt...*, 1997, o carte de convorbiri cu Johannes Kabatek și Adolfo Murguía.

4. Uneori, cu pretenții sistematice sau chiar universaliste (de exemplu, pentru Georg Friedrich Meier, cu scrierea *Încercare a unei hermeneutici universale*, 1757); a se vedea Jean Greisch, *Epoca hermeneutică a rațiunii*, 1985; André Lask & Ada Neschke (eds.), *Nașterea paradigmei hermeneutice*, 1990; Jean Grondin, *Universalitatea hermeneuticii*, 1993.

5. Plecând de aici, unii autori, precum Gianni Vattimo (în *Etica interpretării*, secțiunea „Hermeneutica drept noua «koinón»”, 1991), au vorbit despre limbajul relativist sau chiar nihilist al hermeneuticii de după Nietzsche. Însă acest limbaj ajunge perceput astfel doar într-o interpretare ea însăși relativistă, fără ca aceasta să fie singura, sau, eventual, cea mai elocventă la un moment dat.

6. Cf. Friedrich D. E. Schleiermacher, *Hermeneutik und Kritik*, hrsg. von Manfred Frank, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1977, pp. 92-93.

7. Semnificative sunt în acest sens, dintre scrierile lui Wilhelm Dilthey, *Introducere în științele spiritului* (1883), *Geneza hermeneuticii* (1900) sau *Construcția lumii istorice în științele spiritului* (1910).

8. Verbul reflexiv *sich-erziehen* se poate traduce și cu „auto-educare”. De altfel, e vorba de dorința proprie și efortul propriu în educarea de sine, disponibilitatea reală a cuiva în a-și cultiva simțurile, mintea și relațiile cu ceilalți. Faptul ca atare nu înseamnă însă a reduce totul la sine, căci educarea de sine nu are loc niciodată prin simplă izolare sau indiferența față de ceilalți.

9. Amintesc aici doar câteva dintre scrierile sale: *Introducere în metafizică*, 1924; *Ideea de neant*, 1932, *Viața și opera lui Kant. 12 lecții universitare*, 1936; *Transcendentul și cunoașterea omenească*, 1936, *Spiritul filosofic în comparație cu spiritul științific*, reeditare 1972. Am avut în vedere orientarea hermeneutică și pedagogică a gândirii sale în Ion Petrovici. *Sensibilitate metafizică și orientarea atenției către faptul înțelegerii*, în Cristian Călugăru & Daniel Mazilu (co-ord.), Ion Petrovici. *Perspectivă unei vieți*, 2023.

10. Alte scrieri semnificative în acest sens: *Schiță a unei logici naturale* (1969), *Semiotică și negație* (1973), *Interogații. Convorbiri despre spiritul contemporan* (1978), *Introducere în logică* (1994).

11. Scrieri importante: *Gândirea etică în Franța secolului al XVII-lea*, 1972; *Doctrină și curente în filosofia*

franceză contemporană, 1975; *Istoria filosofiei antice și medievale*, 1976; *Din istoria doctrinelor morale*, volumele I-III, 1975, 1977, 1979; *Artă și filosofie*, 1979.

12. Reflecțiile și conduita unor astfel de oameni, precum Ion Petrovici, Petre Botezatu și Ernest Stere, ne-au încurajat, mai târziu, când timpul și lecturile ne-au permis, să reluăm unele cercetări de natură hermeneutică. Astfel, în 1990, am inițiat un curs de hermeneutică filosofică, în cadrul Facultății de Filosofie la Universitatea ieșeană. În 1996, împreună cu alți colegi, inclusiv de la Litere și Teologie, am constituit Cercul de Cercetări Hermeneutice, cu discuții și întâlniri lunare, simpozioane și cu publicarea unor volume colective. În 2000, apare revista „Hermeneia. Journal of Hermeneutics, Art Theory, and Criticism”. În 2009, este înființat Centrul de Hermeneutică, Fenomenologie și Filosofie Practică; acesta organizează întâlniri periodice, colocvii sau simpozioane și editează revista „META. Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy”. Toate acestea descriu, pentru unii dintre noi, o experiență realmente aparte, greu de comparat cu altele în decursul ultimelor trei decenii.